



Campus Hamar

Linda Kristiansen Dokken

Bacheloroppgave

Oppgave A

Barnehagen som læringsarena

Kindergarten as a learning arena

Barnehagelærerutdanning, BLUS

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

Forord

Plutselig var tre fine år ved høgskolen på Hamar kommet til veis ende. Det føles godt, men samtidig vemodig. Det har vært spennende og jeg har møtt så mange fantastiske mennesker i løpet av disse årene.

Denne oppgaven er skrevet for å få en dypere forståelse for de utfordringene barnehagen som læringsarena i dag står ovenfor. Som snart nyutdannet barnehagelærer føler jeg at denne kunnskapen gjør at jeg kan stå bedre rustet i møte med ulike forventninger og krav. Jeg håper at denne oppgaven kan sette i gang noen tankeprosesser om at barnehagen som læringsarena kan by på både muligheter og begrensninger.

Aller først vil jeg takke mine to fantastiske barn og tålmodige mann, for at dere har støttet og heiet på meg gjennom disse tre årene. Det har betydd mye, spesielt i de mest hektiske lese- og skriveperiodene. Jeg vil også takke mine svigerforeldre for alt dere har hjulpet til med. Uten dere hadde det vært vanskelig å gjennomføre drømmen om å bli barnehagelærer. Tusen takk også til resten av min familie og venner, som alle har gitt gode ord i motbakker og hele veien trodd på meg.

Jeg vil også takke gode kolleger som har vist forståelse underveis, og som mer enn gjerne har deltatt i ulike engasjerende faglige diskusjoner.

Aldri hadde jeg trodd når jeg begynte på høgskolen at jeg skulle få tre nye venner for livet. Jeg vil takke min studiegruppe for all støtte dere har gitt meg underveis. Vi har stått sammen gjennom glede, latter, ablegøyer, snørr og tårer, men mest av alt glede og latter! Disse tre årene hadde ikke vært det samme uten dere.

Til slutt vil jeg få takke min veileder Anniken Lind, for støtte gjennom hele denne prosessen. Jeg setter stor pris på alle de uendelige spørsmålene du har svart på, og de tankeprosessene du har satt i gang hos meg underveis.

Feiring, 24.05.2017

Innhold

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
INNHold.....	3
NORSK SAMMENDRAG	4
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
1. INNLEDNING	6
1.1 VALG AV TEMA.....	6
1.2 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING.....	8
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	8
2. EN BARNEHAGE I ENDRING.....	10
2.1 ET HISTORISK TILBAKEBLIKK	10
2.2 LÆRINGSDISKURS.....	11
2.3 HELHETLIG LÆRINGSSYN	11
2.4 BARNEHAGE – EN POLITISK SATSNING	12
3. METODE.....	15
3.1 ETIKK.....	15
3.2 PRESENTASJON AV LITTERATUR	16
3.3 STORTINGSMELDING NR. 19 (2015-2016) – TID FOR LEK OG LÆRING: BEDRE INNHOLD I BARNEHAGEN	16
3.4 DION SOMMER – TIDLIGT SKOLE ELLER LEGENDE LÆRING? EVIDENSEN OM LANGTIDSHOLDBAR LÆRING OG UDVIKLING I DAGINSTUTIONEN	18
3.5 ANNE S. E. HAMMER – UNDERVISNING I BARNEHAGEN?	19
4. DRØFTINGSDELEN	21
4.1 SYN PÅ BARN	21
4.2 DET HANDLER IKKE OM HVA, MEN HVORDAN.....	23
4.3 BETYDNINGEN AV FAGSPRÅK	27
5. AVSLUTNING	29
LITTERATURLISTE.....	31

Norsk sammendrag

Tittel: Barnehagen som læringsarena	
Forfatter: Linda Kristiansen Dokken	
År: 2017	Sider 34
Emneord: Læring, endring, utfordringer og førskolegruppe	
Sammendrag: I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å se nærmere på barnehagen som læringsarena opp mot problemstillingen: <i>Hvordan vil et stadig økende fokus på barnehagen som læringsarena kunne påvirke mitt arbeid med læring i «førskolegruppa» i barnehagen?</i> For å finne ut av dette har jeg gjort en kvalitativ studie, basert på en diskursanalyse der jeg har tatt for meg to ulike teoretisk tekster og et politisk dokument, for å se etter fremtredende diskurser. Undersøkelsen viste at vi i dag står ovenfor en barnehage i endring, der det er ulike perspektiver på læring som råder. Dette er med på å påvirke hva som anses som det ”riktige” og ”normale” for barns læring. På grunn av økte politiske forventninger til læringsutbytte i barnehagen, har det vokst frem en mer akademisk tilnærming til barns læring som går på tvers av den tradisjonelle barnehagemodellen. Dette gjør også at det oppleves som vanskelig å bruke læringsbegrepet i barnehagen. Barnehagelæreren må derfor reflektere kritisk over rådende diskurser og hvordan en selv forstår læringsbegrepet, for å være med på å definere barnehagens innhold.	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Kindergarten as a learning arena	
Authors: Linda Kristiansen Dokken	
Year: 2017	Pages: 34
Keywords: Learning, change, challenges and preeschoolers	
Summary: In this bachelor thesis I have chosen to take a closer look at the kindergarten as a learning arena of the issue: <i>How can an increasing focus on the kindergarten as a learning arena, influence my work with preschoolers learning in the kindergarten?</i> To figure this out, I have had a literature study where I have completed a discourse analysis on two theoretical texts and one political document, to look for prevailing discourses. The study showed that today we are facing a kindergarten in change, where there are different perspectives on learning that exist. This influence on what we consider as "right" and "normal" when it comes to children's learning. There is a dramatic shift in public expectations for what and how much children should learn in kindergarten, and the academic kindergarten is a significant change from the original kindergarten model. Because of this it can be hard to talk about the concept of learning in the kindergarten. It is therefore important as a kindergarten teacher to reflect critically on prevailing discourses and how one understands the concept of learning, to be a part of defining the kindergarten content.	

1. Innledning

1.1 Valg av tema

Da tiden var inne for å velge tema til bacheloroppgaven vist det seg å være en utfordrende prosess, og det tok meg litt tid før jeg til slutt klarte å ta et endelig valg. Det er så mye som er interessant, og jeg engasjerer meg stadig i ulike temaer ut i fra hva hvilke temaer vi har hatt undervisning om, hvilke artikler og fagstoff jeg har lest, eller ulike debatter som har foregått i media. I høst hadde jeg fordypningen språkstimulering og litteraturformidling, og jeg synes det var utrolig spennende. Jeg vurderte derfor lenge om jeg skulle velge et tema innenfor fordypningen rettet mot bruk av moderne bildebøker i barnehagen og holdninger til dette. Samtidig opplever jeg de ulike debattene i media og de utfordringene fremtidens barnehage står ovenfor som utrolig engasjerende. Jeg tenker at det er viktig som snart nyutdannet barnehagelærer å ha kunnskap om hvilke utfordringer dagens barnehage står ovenfor og hvordan dette kan påvirke mitt arbeid som barnehagelærer. Det er spesielt et tema som er svært omdiskutert som vekker min nysgjerrighet, og det er barnehagen som læringsarena og det presset dette fører med seg om innpass til mer formell læring i barnehagen. Barnehagelærerprofesjonen står overfor store utfordringer med stadig økende politiske forventninger om læringsutbytte i barnehagen (Greve, 2015).

Jeg opplever på mange måter at det handler om å gjøre barna klare til skolestart, noe som jeg selv har opplevd gjennom å arbeide med det som blir kalt en førskolegruppe¹ i barnehagen. Jeg ønsker derfor å ta utgangspunkt i mine egne erfaringer med arbeidet i denne førskolegruppen for å se nærmere på hvordan økt fokus på barnehagen som læringsarena viser seg i arbeidet med en førskolegruppe. I denne aktuelle førskolegruppen arbeides det to ganger i uken med det som jeg her velger å kalle skoleforberedende aktiviteter, der femåringene skal lære om bokstaver og tall gjennom å bruke aktivitetsbøker. Oppgavene de skal gjøre kan minne om oppgaver de skal gjøre når de begynner på skolen. Slike bøker har ikke nødvendigvis et innhold som tar utgangspunkt i barnets perspektiv, og fører til en mer instruksjonsorientert tilnærming til barns læring som ikke er tilpasset konteksten (Broström,

¹ Mange barnehager har i dag egne grupper for femåringene. I noen av barnehagene blir disse gruppene omtalt som førskolegrupper (Solbrekke og Østrem, 2011). Da det er dette begrepet jeg selv har erfart blir brukt, velger jeg å bruke begrepet førskolegruppe i denne oppgaven. Bruken av førskolebegrepet i barnehagen mener jeg kan problematiseres da dette er med på å fremheve synet på barna i barnehagen i et fremtidsperspektiv (Hogsnes, 2010).

2016). Førskolegruppa har et eget rom der de kan gjennomføre de skoleforberedende aktivitetene, og rommet er på mange måter formet som et "klasserom". Solbrekke og Østrem (2011) argumenterer for at det kan virke som om førskolegruppa har utviklet seg til en institusjon i institusjonen ved at de tildeles egne "klasserom", der aktivitetene skal være mer voksenstyrte og mindre lekpreget enn ellers i barnehagen. Dette er i tråd med rapporten fra 2009 "Alle teller mer" (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme og Tholin, 2009) Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009), der det ble gjort en evaluering av hvordan rammeplan for barnehagene ble innført, brukt og erfart. Rapporten viser til at det eksisterer et "skolefaglig blikk" på barnehagen, der målet er å styrke samarbeidet mellom skole og barnehage gjennom blant annet felles prosjekter og like utfordringer og oppgaver i barnehagen og skolen. Det som er interessant er at det i størst grad vektlegges de skoleinitierte prosjektene. Dette mener jeg kan leses som at skolen har en høyere anerkjennelse enn barnehagen, og at det er egentlig barnehagen som skal gjøre mer lik skolen i dette samarbeidet.

På mange måter syns barna det er stas med førskolegruppa, og de gleder seg til de skal begynne. Det blir gjort ekstra stas på femåringene det siste året i barnehagen på mange måter, der de får gjøre andre aktiviteter som å ri, svømme, danse og turne. Disse aktivitetene skaper, slik jeg ser det, et godt samhold i gruppa ved at de er mye sammen som egen gruppe, og barna bygger nære relasjoner til de skal begynne sammen på skolen. Det jeg derimot stiller meg kritisk til er det formelle læringspreget i førskolegruppa. Jeg opplever at det kan være stor variasjon med tanke på hvordan barna opplever å jobbe med aktivitetsbøkene, og hvordan de mestrer oppgavene. De aller fleste klarer å gjennomføre oppgavene i bøkene, men de mister lett fokus og blir urolige i kroppen. Jeg prøver derfor alltid å kombinere bøkene med praktiske aktiviteter. Likevel opplever jeg at å jobbe med disse bøkene går på tvers av hvordan jeg mener en bør jobbe med barns læring i barnehagen, og det føles på mange måter som om jeg gir etter for det økende presset om å forberede barna til skolestart.

Jeg har et ambivalent forhold til læringsbegrepet. På den ene siden ønsker jeg ikke at vi skal jobbe med barns læring på samme måte som skolen der barna må sitte stille over lengre tid fordi de skal øve seg til skolestart. På den andre siden opplever jeg at debatten om læring gjør at læringsbegrepet i barnehagen blir hysjet ned, slik at jeg kvier meg for å bruke begrepet i barnehagesammenheng. For meg handler det ikke bare om *hva* barna skal lære, det handler kanskje i enda større grad om *hvordan* vi ønsker at barna skal lære (Sommer,

2015). Jeg opplever derfor at jeg befinner meg i et spenningsfelt der jeg ønsker å stå imot ytre krav der vi definerer barnet ut ifra dets ferdigheter gjennom kunnskapsmål, samtidig som jeg ønsker å jobbe bevisst med barns læringsprosesser i barnehagen. Jeg er nysgjerrig på selve læringsbegrepet, og hvorfor det oppleves som om arbeidet med barns læring i barnehagen ikke anerkjennes uten at det må vises til målbare resultater.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Barnehagen som læringsarena er et svært omfattende tema, og det var derfor et behov for å avgrense det gjennom en snevrere problemstilling. Lek og læring går hånd i hånd, og på mange måter ville det falt seg naturlig at leken skulle ha fått en stor plass i oppgaven, men siden dette er en bacheloroppgave med begrenset plass til å skrive, har jeg måtte gjort noen valg. Jeg har derfor valgt å fokusere på læringsbegrepet og det økende læringspresset som barnehagen i dag opplever, med utgangspunkt i arbeidet med en førskolegruppe. Duedahl og Jacobsen (2010) påpeker at det spørsmålet en stiller i problemstillingen er helt avgjørende for hva jeg vil få ut av materialet jeg skal analysere. Jeg har derfor gjort små endringer på problemstillingen flere ganger underveis slik at den skal kunne gjenspeile det jeg ønsker å finne ut av. Problemstillingen er formulert slik:

Hvordan vil et stadig økende fokus på barnehagen som læringsarena kunne påvirke mitt arbeid med læring i «førskolegruppa» i barnehagen?

1.3 Begrepsavklaring

Læringsbegrepet er et komplekst begrep, og det er ikke min hensikt i denne oppgaven å definere læringsbegrepet i seg selv. Derimot vil jeg reflektere rundt en læringsdiskurs, og hva vi legger i begrepet. Jeg anser det likevel som nødvendig å si noe om hvordan læring er forstått i denne oppgaven. Jeg har valgt å støtte meg til Säljö (2001, refert i Vatne, 2013 s. 114) sin forståelse av læring, der læring er forstått som ”evnen til å ta vare på sine erfaringer, kunnskaper og ferdigheter, og anvende disse i fremtidige sammenhenger”. Samtidig har jeg valgt å legge til grunn en bred forståelse av begrepet læring, der læring kan ses som ulike

prosesser som hele tiden gjør oss i stand til å tenke og handle på nye måter, og er vår evne til å skape mening. Læring oppstår gjennom å leve sammen, og kan knyttes til Dewey sitt uttrykk: "Learning by doing" (referert i Nordtømme, 2010). Sett i en slik sammenheng vil barns læring være nært knyttet til alle de erfaringene et barn får i enhver situasjon i barnehagen.

2. En barnehage i endring

Det er i dag et økt fokus på barnehagen som læringsarena, som viser til en barnehage i endring. Jeg vil derfor i dette kapitlet å se nærmere på barnehagens utvikling gjennom tidene for å skape en dypere forståelse for det presset barnehagen i dag står under.

2.1 Et historisk tilbakeblikk

Barnehagens historie, med utgangspunkt i dens grunnlegger, danner på mange måter konteksten for hva vi snakker om når vi snakker om læringsbegrepet i barnehagen i dag (Øksnes og Sundsdal, 2016). Jeg anser det derfor som nærliggende når jeg skal skrive om læring i barnehagen at jeg tar et raskt historisk tilbakeblikk på barnehagens røtter, for å se hvilken betydning de har hatt for dagens barnehage. Den norske barnehagemodellen har i utgangspunktet to røtter, der den ene er den Frøbelske pedagogikken, og den andre er fra barneasylene (Greve, Jansen og Solheim, 2014). Jeg velger i denne oppgaven å forholde meg til Frøbels påvirkning på dagens barnehage.

Det er Friedrich Fröbel som regnes som barnehagens grunnlegger (Øksnes og Sundsdal, 2016). Fröbel var den første som satte fokus på viktigheten av den frie leken, og delte Rousseau sitt syn på barnet som godt av natur, der de mente at barnet ville utvikle seg i positiv retning så lenge det ikke fikk negative ytre påvirkninger. De delte dermed et romantisk syn på barnet, der barnets naturlige nysgjerrighet skulle stå i sentrum uten påvirkning av voksne. Læringen oppstod dermed når barnet fikk gjøre sine egne direkte erfaringer gjennom egenaktivitet (Greve et al, 2014). Fröbel var motstander av at barna skulle tilføres ferdig systematisert kunnskap av voksne. Barnet skulle vokse innenfra, med støtte fra de voksne, ikke formes utenfra før barnet var klart (Øksnes og Sundsdal). Frøbels pedagogikk viste til en barnehage som skulle være noe annet enn skolen og hjemmet, men som skulle ha både en ”tilsyns-, en oppdrager- og undervisningsfunksjon” (Greve et al, 2014, s. 22) Dette synet på lek og læring har preget pedagogikkens historie helt frem til vår tid, og barnehagens historie er slik jeg ser det nødvendig å ha kunnskap om som barnehagelærer for å kunne se dagens debatt om barnehagen i endring i et helhetlig perspektiv.

2.2 Læringsdiskurs

Ifølge Michel Foucault (1991, referert i Duedahl og Jacobsen, 2010) kan ikke vår viten om verden betraktes som en objektiv sannhet, og vår virkelighetsoppfatning er ikke et speilbilde av virkeligheten, men et produkt av hvordan menneskene kategoriserer og forklarer verden på gjennom ulike diskurser. Diskurser er historisk betinget, og er hele tiden i endring ut ifra hvordan vi produserer og reproducerer diskursene gjennom språket og måten vi snakker om det på. Det å se språk, begreper og praksis som diskursive betyr å gi dem makt, og skaper universelle sannheter for måten vi ser verden på (Nordin-Hultman, 2004). Vi styres dermed av diskursene der det er noe som oppleves som det ”riktige” og det ”normale”. Fairclough (2010) argumenterer for at menneskene er i stand til å være aktivt handlende i forhold til å forhandle deres forhold i de diskursene de inngår i, og utfordrer slik jeg ser det Foucault sine tanker om diskursenes makt over mennesket, der mennesket i større grad fremstilles som et passivt subjekt i strukturen. Hogsnes (2010, s. 62) viser til at ”ulike læringsdiskurser er med på å konstruere hva vår oppfatning av læring er, hva det er normalt for et barn å lære og hvordan barn lærer”. Slik jeg tolker dette er måten barnehagelæreren snakker om læring på med på å fylle læringsbegrepets innhold, og er avgjørende for hvilken læringsdiskurs som blir dominerende i barnehagen. Læringsbegrepet er et dynamisk begrep, og er hele tiden i endring i takt med samfunnet forøvrig. Barnehagen som læringsarena kan derfor by på både muligheter og begrensninger.

2.3 Helhetlig læringssyn

Som jeg tidligere har vist til, har den barnehagemodellen vi kjenner i dag, sprunget fram fra den Frøbelske tradisjonen (Greve et al, 2014). Det som kjennetegner dagens nordiske sosialpedagogiske barnehagemodell, er at den bygger på et helhetlig læringssyn der omsorg, lek og læring går hånd i hånd. Den er også preget av en likhetstekning, der det betyr retten til å være ulik (Hogsnes, 2010). Barnehagen i Norge skiller seg derfor fra flere andre barnehager i Europa og USA som har valgt en mer instrumentell førskole tilnærming. I disse barnehagene er det mer vanlig at leken blir et avbrekk fra den formelle læringen, og lek og læring blir sett på som dikotomier. Internasjonalt høster den nordiske barnehagemodellen ros for å se omsorg, lek og læring i sammenheng, samtidig som den også kritiseres for å ikke se potensialet for læring som ligger i leken (Hogsnes, 2010). Dette fordrer ifølge Hogsnes

(2010) refleksjon over hva vi legger i treenigheten omsorg, lek og læring i et helhetlig perspektiv. Til tross for anerkjennelse for den tradisjonelle barnehagemodellen som har vokst frem, velges det likevel å innføre mer instrumentell læring i førskolegruppa, der det klart skilles mellom lek og læring. I tillegg velger noen barnehager å kalle det for en *førskolegruppe*. Før – skole. Dette står i motsetning til Frøbels valg av navnet *barnehage*. Barne – hage, det fremheves at det tenkes at det skal være noe annet enn skolen (Hogsnes, 2010). ”Barnet var den unge planten som fikk utvikle seg best hvis det skjedde i samsvar med dets behov, og som alt annet som vokser trenger den næring og stell” (Korsvold, 2005, s. 60). Leken stod i fokus, og barnet skulle undre seg og leke seg til læringen, med veiledning fra en voksen. Så hvilke signaler er det egentlig som sendes ut? Betyr dette at synet på barnehagen har endret seg mer mot at barnehagen faktisk skal være en forberedelse til skolen? Hvorfor er ikke den helhetlige tilnærmingen til læring nok, slik at det fremstår som et ønske om å gjøre mer lik skolen? Jeg ønsker på bakgrunn av dette å se nærmere på hva som kan ligge i det helhetlige læringsbegrepet.

I et helhetlig læringssyn tenkes barnet som en helhet der ”hele barnets personlighet og de dynamiske forbindelser mellom følelseslivet, det sosiale og det kognitive er i et dynamisk samspill” (Sommer, 2015, s. 68). Dette står i motsetning til for eksempel en mer instrumentell tilnærming til læring som er mer kognitivt orientert. Helhetlig læring krever en pedagogisk tilnærming der en ser hele barnet i sammenheng og legger vekt på læring gjennom lek (Sommer, 2015). Slik jeg leser en slik beskrivelse av et helhetlig læringssyn, er ikke dette nødvendigvis noe som er så lett å vise til gjennom målbare resultater. Jeg lurer derfor på om innføring av mer formell læring i førskolegruppa er et uttrykk for å vise til noe som er målbart i møte med politiske krav og forventninger.

2.4 Barnehage – En politisk satsning

Fröbelbarnehagene var ikke for alle. Barnehagen var en virksomhet for barn fra overklassen i alderen fra 3–6 år (Johansson, 2011). Det har skjedd mye siden den gang, og et raskt søk på statistisk sentralbyrå sine sider, viser at 91% av alle barn i alderen 1–5 år i 2016 gikk i barnehage (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Etter hvert som antall barn som går i barnehage har økt, har det også vokst frem en stadig større politisk interesse for barnehagefeltet og det pedagogiske innholdet. Det ble markert et skifte i synet på barnehagen da barnehagen 1.

januar 2006 ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Bakgrunnen for dette valget var at barnehagen nå skulle være en pedagogisk institusjon, som skulle utgjøre det første leddet i utdanningsforløpet og skape bedre sammenheng for livslang læring. Det skulle være en investering i mennesket, og en investering for samfunnet (Skjæveland, 2016).

Etterhvert som den økte politisk interesse for barnehagens innhold har vokst, har det etterhvert kommet ulike føringer for hvordan barnehagene skal forholde seg til blant annet barns læring. Thoresen (2015) viser til at barnehagen har blitt gitt et samfunnsmandat gjennom barnehageloven, *Lov om barnehager*, i §1 - formålsparagrafen, som er forankret i barnehagelærerens fremste styringsdokument, *Forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Som barnehagelærer er jeg pliktig til å forholde meg til rammeplanen, men det er likevel viktig å lese politiske dokumenter med et kritisk blikk. Deler av samfunnsmandatet er formulert slik: ”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). I formuleringen fremstilles omsorg og lek som passive begreper som barnehagelæreren bare skal ivareta, og læring og danning fremstilles som dynamiske begreper barnehagelæreren aktivt arbeide for å fremme hos barna (Tholin, 2011). En slik valgt ordlyd kan leses som at barnehagen som læringsarena trekkes frem som det viktige, og fremhever med det tanken om viktigheten av et fremtidsrettet perspektiv på barns læring. Det har også blitt utgitt ulike stortingsmeldinger med et mål om å styrke barnehagen som læringsarena. Jeg forholder meg i denne oppgaven til den nyeste, som er stortingsmelding nr. 19 (2015-2016): *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Meldingen retter et tydelig fokus på barnehagen som læringsarena og barnehagens virksomhet innrettet mot skolens grunnleggende ferdigheter (Greve et al, 2014, s. 128). Jeg utdyper denne stortingsmeldingen nærmere i metode kapitlet.

Det er i dag en politisk satsning på kvalitet i barnehagen, som begrunnes ut fra antatte effekter på individnivå av det å gå i barnehage (Østrem, 2011) Med andre ord, det skal lønne seg på lang sikt å ha gått i barnehage. På bakgrunn av et ønske om barns utbyttebeskrivelser av å gå i barnehagen, har det kommet private aktører på banen med økonomiske motiver, som retter oppmerksomheten mot hva barn bør lære. Flere har ferdigutviklede verktøy som de mener kan påvirke og måle barns læringsutbytte (Greve et al. 2014). Hvis barns

læringsutbytte i barnehagen i større grad skal detaljreguleres gjennom eventuelle lovverk og private aktører der barnehagelæreren blir pålagt å bruke disse ferdige verktøyene, kan dette i stor grad påvirke barnehagelærerens autonomi i negativ retning (Greve, et al, 2014).

Autonomi kan defineres som barnehagelærerens mulighet til å utøve profesjonelt skjønn innenfor gitte rammer (Thoresen, 2015). Det er denne muligheten til å utøve profesjonelt skjønn ovenfor hvert enkelt barns læring som kan stå i fare for å reduseres gjennom universelle læringsmål. Flere er bekymret for at det økte fokuset på barnehagen som læringsarena skal gå på bekostningen av barns lek, og er kritiske til hvor stor plass det egentlig blir til leken i en hverdag som i stadig større grad er institusjonalisert og profesjonalisert (Korsvold, 2015).

Det har vokst fram et markedsliberalistisk fokus på barnehagen der det handler om hva som er lønnsomt for samfunnet på lang sikt. Gjennom tidlig innsats og ferdige læringstiltak skal det satses på de yngste barna slik at de kan bli velfungerende samfunnsborgere når de blir voksne (Greve et al, 2014). Når en førskolegruppe i barnehagen sitter i et rom som ligner et ”klasserom” for å lære bokstaver og tall, vil jeg si det handler om at barnehagen viser til et ønske om å forberede barna til skolestart, og troen på at den beste måten å gjøre dette på er å gjøre lik skolen. Dette går slik jeg ser det, på tvers av den tradisjonelle barnehagemodellen med et helhetlig læringssyn der omsorg, lek og læring skal ses i sammenheng. Når den tradisjonelle barnehagemodellen i stor grad anerkjennes internasjonalt for et helhetlig syn på læring (Hogsnes, 2010, s. 56), undrer jeg meg over hvorfor jeg opplever det som om den formelle læringen nærmest ukritisk trykkes til hjertet i arbeidet med en førskolegruppe. Jeg stiller meg spørsmålet om det kan være at det oppleves som om barnehagen får større anerkjennelse ved å gjør mere lik skolen gjennom de skoleforberedende aktivitetene? Det har opp igjennom årene vært kjempet for at barnehagen skal anerkjennes og få økt status i samfunnet på lik linje med skolen (Korsvold, 2005).

3. Metode

Metode kan ses som et verktøy for å løse problemer for å komme frem til ny kunnskap. Det er den som vil bli redskapet ditt i møte med det du vil undersøke. Metodevalget som legges til grunn for oppgaven, kan begrunnes ut i fra at det fremstår som den metoden som best vil gi gode data og belyse problemstillingen på en god faglig måte (Dalland, 2015). En kvalitativ oppgave er basert på ”myke” data, og viser meninger og opplevelser som ikke lar seg måle. Dette gir en mulighet for å gå i dybden av et tema, der dataen som samles inn kan få frem en sammenheng og en helhetlig forståelse (Dalland, 2015). Målet mitt med oppgaven var å kunne ta et dypdykk ned i temaet barnehagen som læringsarena og de kravene det fører med seg for mitt kommende yrke. Håpet var at det ville gi meg en økt forståelse for de utfordringene og mulighetene dette gir. Når jeg skulle i gang med bacheloroppgaven tok jeg det nesten for gitt at jeg skulle skrive en kvalitativ oppgave basert på intervju. Jeg visste nå at jeg skulle skrive om barnehagen som læringsarena, og tenkte det ville være interessant å undersøke holdninger til læringsbegrepet i barnehagen basert på andre barnehagelæreres synspunkt. På bakgrunn av at metodevalget skulle fremstå som den metoden som best ville gi meg den informasjonen jeg trenger, og belyse problemstillingen best, ble jeg imidlertid usikker på om intervju var den beste tilnærmingen. Ville et intervju tilføre oppgaven min noe jeg ikke kunne lese meg til noe annet sted? Svaret jeg kom fram til var, nei. Etter en del lesing av faglitteratur begynte oppgaven min å ta en mer politisk dreining, så etter en del undersøkelser av ulike metodevalg, fant jeg ut at en litterær oppgave basert på teoretiske tekster der jeg gjorde en diskursanalyse ville være den metoden som kunne belyse min problemstilling på en god og variert måte.

3.1 Etikk

I en litterær oppgave basert på teoretiske tekster så tenkes det kanskje ikke i så stor grad over at det er et behov for å reflektere over etiske begrunnelser for valg av kilder, da en slik metode gir en opplevelse av avstand fra menneskene som har skrevet tekstene eller det som tekstene omhandler. Men det betyr likevel ikke at en er fritatt fra å være varsom og oppmerksom (Duedahl og Jacobsen, 2010). Underveis i min skriving ble jeg spesielt oppmerksom på det etiske aspektet ved oppgaven da jeg begynte å reflektere rundt kildebruk

i forhold til primær- og sekundærkilder. Aller helst har jeg hatt et ønske om å kun benytte meg av primærkilder i oppgaven da jeg ønsker at den opprinnelige forfatteren eller teoretikeren skal komme til sin rett uten at det er noen andre som har bearbeidet fagstoffet med sin egen tolkning i mellom. Dette viste seg å være vanskelig i noen tilfeller, og jeg har enkelte steder valgt å benytte meg av sekundærkilder der jeg ikke har fått tak i den aktuelle boka eller har funnet frem til det riktige fagstoffet. Det følger også med et etisk ansvar gjennom min egen fortolkning, vurdering og analyse av fagstoffet, der jeg er påpasselig med mine kildehenvisninger, slik at leseren kan finne frem til den opprinnelige kilden (Duedahl og Jacobsen, 2010).

3.2 Presentasjon av litteratur

Grunnlaget for analysen er bygget på to teoretiske tekster og ett politisk dokument som under tidligere lesing har skapt et stort personlig engasjement. Jeg skal nå presentere faglitteraturen der jeg forteller hvem som har skrevet de ulike tekstene, hvorfor jeg har valgt de og en fremstilling av innholdet opp mot rådende diskurser. Med tanke på at det hele tiden produseres og reproduseres ulike læringsdiskurser gjennom måten vi snakker om det på (Nordin-Hultman, 2004), ønsker jeg å se nærmere på hvordan læring fremstilles i de ulike tekstene da dette har stor betydning for hvordan barnehagen som læringsarena kan tolkes.

3.3 Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) – Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen

Denne stortingsmeldingen har jeg valgt å ta med i oppgaven da innholdet skapte store debatter rundt det økende læringspresset i barnehagen. Jeg syns derfor at denne stortingsmeldingen på mange måter representerer kjernen i utfordringene barnehagen i dag står overfor.

Bakgrunnen for stortingsmeldingen var at regjeringen ønsker å sikre alle barn en trygg og god tid i barnehagen gjennom å styrke kvaliteten i barnehagen. Regjeringen ønsker å vise at de har høye ambisjoner for barnehagefeltet. Barnehagen skal som den første frivillige delen i utdanningsforløpet legge grunnlaget for hvert enkelt barns videre utdanning og arbeidsliv

slik at alle barn kan oppnå sitt fulle potensiale (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det antydes at god barnehagekvalitet har sammenheng med barns skoleresultater og om de vil lykkes i arbeidslivet senere i livet. Det fremheves at barns lærelyst og læringspotensial skal møtes og ivaretas, og at barns kunnskap og kompetanse, ferdigheter og holdninger utvikles i samspill med andre der barna selv har mulighet til å uttrykke seg og leken er barns grunnleggende læringsform (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det poengteres at det er den nordiske tradisjonen med et helhetlig læringssyn som skal ligge til grunn for arbeidet med barns læring i barnehagen. Det er barnehagelærerens jobb å tilrettelegge aktivitetene slik at det blir tilpasset til hvert enkelt barn for å styrke deres læring og utvikling. Det påpekes videre at skolen skal bygge videre på det fundamentet barna har med seg fra barnehagen, og at dette fordrer et nært samarbeid mellom barnehage og skole der de skal blant annet kjenne til hverandres arbeidsmetoder (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Samtidig pekes det på et behov for å være i endring i takt med samfunnet. Det vises til OECD² sin gjennomgang av norsk barnehagepolitikk i 2014, der de roser den norske rammeplanen, men mener at det trengs å stilles tydeligere krav til barnehagens innhold, der det blant annet legges frem et ønske om at det skal bli lagt vekt på en mer systematisk tilnærming til det pedagogiske arbeidet i den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Videre ønsker de også at den nye rammeplanen skal ha et tydeligere skoleforberedende innhold for de eldste barna, som bygger på den allerede etablerte praksisen i barnehagen. Det vises flere ganger til Brenna-utvalget som har undersøkt om det pedagogiske tilbudet til førskolebarna er tilstrekkelig, og de konkluderer med at det trengs i større grad føringer for de skoleforberedende aktivitetene i rammeplanen. Å satse på førskolebarna anses som kostnadseffektivt (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det vises videre til Agderprosjektet³ hvor de gjennom skoleforberedende aktiviteter skal prøve å gi barna i større grad samme læringsgrunnlag ved skolestart, og på den måten gi barna de samme mulighetene til å lykkes i senere utdanning og arbeidsliv. En slik tankegang mener

² OECD står for Organisation for Economic Co-operation and Development

³ Agderprosjektet er et pågående forsknings- og utviklingsprosjekt som sikter mot å frembringe ny kunnskap om hva som er viktig innhold for femåringene i barnehagen. Målet med prosjektet er å utvikle og teste ut et førskoleopplegg basert på "lekbasert læring". På denne måten ønskes det å finne ut om økt stimulering av barns læring i større grad vil gi 5 åringene samme utgangspunkt ved skolestart.

jeg viser det til en likhetstenkning, ikke der det handler om retten til å være ulik, men et ønske om noe mer forutsigbart og standardisert.

Fra mitt ståsted viser denne stortingsmeldingen en tydelig markedsliberalistisk diskurs, med et framtidsrettet økonomisk perspektiv på barns læring og de skoleforberedende aktivitetene. Slik jeg tolker det fremstilles det i stor grad en dualitet i læringsbegrepet. Det sies på den ene siden at læringen i barnehagen fortsatt skal bygge på en helhetlig tilnærming og ta vare på hvert enkelt barn, samtidig som det påpekes at det trengs å gis større føringer for hvordan førskolegruppene skal jobbe med læring.

3.4 Dion Sommer – Tidlig skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitutionen

Dion Sommer er professor i utviklingspsykologi ved Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet i Danmark. Han har som forfatter utgitt flere ulike publikasjoner, han holder internasjonale foredrag og driver med forskervirksomhet. Dette kapitlet har han skrevet som en del av boken han har skrevet sammen med Jacob Klitmøller som heter ”*Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*”. Jeg ble nysgjerrig på Sommer på bakgrunn av at han ofte ble nevnt i artikler jeg har lest som omhandlet barnehagen som læringsarena. Jeg syns han hadde interessante synspunkter, og valgte derfor dette kapitlet.

I kapitlet viser Sommer (2015) et stort engasjement for det økende læringspresset på førskolegruppa gjennom skoleforberedende aktiviteter, og han stiller spørsmål ved hvilken pedagogikk og læring for barna som er langtidsholdbar. Er det ”tidlig start” med skoleforberedende aktiviteter og innlæring av tall og begreper, eller er det en pedagogikk som tar utgangspunkt i det ”hele barnet” og ”lekende læring”? (Sommer, 2015). Sommer (2015) gir uttrykk for at det har skjedd et paradigmeskifte fra kompetansebarnet til prestasjonsbarnet, der det er nytteverdien som har kommet i fokus. I stedet for den helhetlige tilnærmingen til barnets læring, har det i stedet vokst fram en kognitiv pedagogikk, der lek blir sett på som en dikotomi til læring. Fokuset nå skal være tidlig innlæring av akademiske ferdigheter. Sommer (2015) påpeker at hvis det ikke reflekteres over hvilken pedagogikk vi

velger å ta i bruk i arbeidet med barns læring, kan det få alvorlige konsekvenser. Det er derfor dypt ironisk at tidlig innsats ikke gir senere gevinst, snarere tvert imot, tidlig innsats gir senere tap der vi i stedet risikerer å gjøre barna skoletrøtte og mer urolige i kroppen (Sommer, 2015).

Dette kapitlet har gitt oppgaven min nyttige og konkrete perspektiver på hva det faktisk kan føre til å ha en akademisk tilnærming til barns læring med fokus på det kognitive, i motsetning til et mer helhetlig syn på læring.

3.5 Anne S. E. Hammer – Undervisning i barnehagen?

Hammer er biolog og arbeider som førstelektor på naturfagseksjonen ved avdeling for lærerutdanning, ved Høgskulen på Vestlandet. Der underviser hun i blant annet naturfag på barnehagelærerutdanningen. Dette kapitlet har hun skrevet som en del av boken ”Barnehagen som danningsarena”. Jeg leste kapitlet med stor interesse da det var på pensum i fjor, og ble derfor et selvfølgelig valg i denne oppgaven.

I dette kapitlet setter Hammer (2010) fokus på barnehagelærerens rolle med tanke på barns læring. Hun mener at på grunn av det endrede samfunnsmandatet til barnehagen, har vi i større grad fått ansvar for barns læring. Hun påpeker at det som i mange andre nordiske land er mer vanlig å snakke om barns utvikling i stedet for barns læring, gjennom det tradisjonelle helhetlige læringssynet. Hammer (2010) viser til at vi har en rammeplan som legger lite føringer på hvordan barnehagene skal jobbe med de ulike fagområdene, og det er i tillegg lite forskning rundt dette. Barnehagelærerne planlegger i liten grad hvordan de skal arbeide med de ulike fagområdene, og det er vanlig at det blir sjekket i etterkant av aktiviteten hvilke fagområder som ble berørt (Hammer, 2010).

Det vises i kapitlet til en studie der Hammer (2010) har undersøkt hvordan ulike barnehagelærere jobbet med fagområdet natur, miljø og teknikk i barnehagen. Der kom det fram at det eksisterer en rekke ulike diskurser i barnehagen når det kommer til barns læring. Noen av de jeg syns var mest interessante var opplevelseshet og undringsdiskurs, og diskurs om det nysgjerrige barnet som utvikler seg gjennom erfaringer med omgivelsene. Opplevelseshet og undringsdiskurs viser at barnehagelærerne var ikke så opptatt av å på

forhånd lage mål for aktiviteter de skulle gjøre sammen med barna. Det viktigste var at barna undret seg, og ikke hva de undret seg over. Diskursen om det naturlige, nysgjerrige og kompetente barnet viser til et barn som av seg selv vil utvikle seg og lære, bare det får utvikle seg i ulike naturmiljøer. Dette tolker Hammer (2010) som et romantisk syn på barnet, og mener det er fremtredende i den nordiske barnehagen. Det er ikke nødvendigvis slik at barnet automatisk undrer seg over ulike fenomener som gir kunnskap og forståelse, og påpeker at undring og opplevelse trengs å bearbeides for at det skal kunne utvikles erfaring, kunnskap og forståelse (Hammer, 2010). Barnehagelærerne bør ta i bruk undervisningsbegrepet i den forstand at det betyr at barnehagelæreren skal ha bevisste pedagogiske mål for barns læring, og skape situasjoner der barn lærer, eller spontant gripe sjansen sammen med barn der det kan oppstå læring. En av grunnene til at det ikke er fokus på innhold og hva barn skal lære, argumenterer Hammer (2010) kan komme av en tatt- for- gitt holdning til at dette fokuset vil føre til en ”skolsk” barnehage.

Dette kapitlet har gitt meg innsikt i litt andre perspektiver på læringsdiskurser i barnehagen. Det er interessant sett i sammenheng med barnehagens historie og den Frøbelske pedagogikken som også hadde et syn på barn som godt av natur, og at det dermed kan spores frem til vår tid. Dette skaper slik jeg ser det en kontrast til læringsdiskursen med et markedsliberalistisk perspektiv vi også ser i dagens barnehage.

4. Drøftingsdelen

I dette kapitlet vil jeg samle trådene fra teori- og metodedelen, der jeg drøfter ut i fra min problemstilling om hvordan dagens økende press på læring i barnehagen vil påvirke mitt arbeid med barns læring i førskolegruppa i barnehagen.

4.1 Syn på barn

Hvilket syn på barn jeg legger til grunn i mitt arbeid med barn, påvirker også mitt syn på læring. De siste årene har det blitt et økt fokus på det kompetente barnet. Barn er ikke tomme tavler slik som Locke hevdet, der barn skal fylles på med kunnskap (Johannesen & Sandvik, 2008). Berit Bae (2016) viser til at i nyere barnehageforskning i dag, er det undersøkelser der barnet fremtrer som subjekt. Det innebærer å møte barnet med likeverd og respekt, som en person med egne tanker, følelser og meninger. Barnehagelæreren ønsker på bakgrunn av dette å anerkjenne barnet og la barnet få lov til å medvirke i egen hverdag (Bae, 2016). Det handler om å se barnet som "human beings", i et her og nå perspektiv. Samtidig kan vi se at dagens syn på barn er polarisert i to synsmåter, der det også eksisterer et syn på barn hvor det fokuseres på barnet som "human becomings", der barnet på mange måter anses som ufullkomment i motsetning til en voksen (Johansson, 2013). Gjennom et økende press fra et markedsliberalistisk fokus, anses det som sannsynlig at tidlig innsats gjennom å satse på barns læring vil høste samfunnsøkonomiske gevinster på et senere tidspunkt når barnet blir en fullkommen voksen (Skjæveland, 2016). Som kommende barnehagelærer ønsker jeg å møte barna som subjekt, der jeg gjennom anerkjennende kommunikasjon og aktiv lytting lar barna få være aktive medkonstruktører i sin egen læring (Bae, 2016). Dette innebærer slik jeg ser det en bevissthet om hvordan et markedsliberalistisk fokus kan være med på å påvirke mitt syn på barn, og hvordan jeg arbeider med deres læring i førskolegruppa. Det er behov for at jeg reflekterer kritisk over mine egne holdninger, verdier og praksis for å være klar over mitt eget ståsted. Hvis ikke kan jeg selv være med på å begrense det kompetente barnet, der jeg står i fare for å se på barnet ut ifra en mangeldiskurs hvor jeg fokuserer på hva barnet ikke kan, i stedet for å rette fokuset mot de kunnskapene barnet allerede besitter. Uten kritisk refleksjon rundt min egen pedagogiske praksis, kan jeg lett bli en del av å definere det

”normale” barnet ut ifra universelle sannheter om barns læring (Johannesen og Sandvik, 2008).

Hogsnes (2010, s. 65) viser til Paulo Freire (1999) sin kritikk av en bankpedagogikk der det handler om å investere i barna, og hvordan dette kan sammenlignes med kolonisering. Gjennom et markedsliberalistisk læringssyn der læring anses som noe som jeg som barnehagelærer kan overføre og gi til barna, fremheves jeg som subjektet og den bedrevitende, mens barna begrenses til å være mottakere av min kunnskap som objekter. Hvis jeg ukritisk lar meg påvirke av økende krav til læringsmål om hva barna bør lære i barnehagen før de skal begynne på skolen, vil jeg som barnehagelærer risikere å kolonisere barna i førskolegruppa, der jeg kanskje ubevisst er med på å begrense barnas muligheter til å være aktive deltakere i egen læringsprosess, der barna skal fylles opp med den kunnskapen jeg mener de bør kunne. En bankpedagogikk i barnehagen skaper dermed i større grad et asymmetrisk forhold mellom meg som barnehagelærer og barna (Hogsnes, 2010). Dette vil gjøre det vanskeligere for barna å kunne få lov til å være med på å medvirke i sin egen læring.

Tidligere i kapittel 2.1 viser jeg til hvordan den barnehagepedagogikken vi har i dag er bygget på en Frøbelsk pedagogikk, med et romantisk syn på barnet som godt av natur. Jeg mener at et slikt syn på barn fortsatt til en viss grad eksisterer i barnehagen i dag, gjennom en diskurs der det tenkes at barnet tilegner seg kunnskap gjennom en naturlig utforskertrang og nysgjerrighet. Alt som skal til er at barnet får oppleve direkte erfaringer med omgivelsene, så oppstår det naturlig læring (Hammer, 2010). Et slikt syn på barn mener jeg også kan problematiseres. Min påstand er at et slikt syn på barn kan bli en hvilepute for enkelte som jobber i barnehagen, der det tenkes at barnehagelæreren ikke skal blande seg inn i barns læring fordi det er noe som de klarer best selv og finner ut av på egenhånd. Dette mener jeg er å fraskrive seg ansvar for sin egen viktige rolle i barns læring. Sommer (2015) fremhever viktigheten av at barnehagelæreren involverer seg i ulike aktiviteter med barna for å utvide barns læring gjennom det han kaller for moderat voksen instruks. Hva dette kan innebære skal jeg se nærmere på i neste delkapittel.

4.2 Det handler ikke om *hva*, men *hvordan*

I takt med økt fokus på nytteverdien av barns læring i barnehagen, mener Sommer (2015) at vi står ovenfor et paradigmeskifte der vi i stadig større grad går bort fra det kompetente barnet til prestasjonsbarnet. Sommer (2015) mener dermed vi er i ferd med å bevege oss bort fra å se ”det hele barnet”, mot en mer akademisk tilnærming til barnet der det kun er fokus på det kognitive, og lek og læring blir sett på som dikotomier. Sommer (2015) advarer mot den retningen læringen i barnehagen er på vei, og mener det er helt avgjørende for barns læring på lang sikt hvilken pedagogikk vi velger å implementere i barnehagen. Gjennom en kognitivt orientert pedagogikk med fokus på barns kognitive ferdigheter følger det med en mer målstyrt pedagogikk hvor barna skal lære akademiske ferdigheter gjennom instruksjoner fra barnehagelæreren basert på riktige og gode fakta (Sommer, 2015). Dette fører til at barna i større grad blir passive deltakere i sin egen læring, noe også Fröbel allerede advarte mot i sin tid (Greve, et al, 2014). I ”det hele barnet – pedagogikken” skiller en ikke kropp og hode fra hverandre, men ser hele barnets personlighet med følelser, det sosiale og kognitive som en helhet. Læringen tar utgangspunkt i barneperspektivet og hvordan barnet opplever verden, i et aktivt samspill med andre og omgivelsene. I en slik pedagogikk står leken sentralt, og det er ikke et skille mellom lek og læring, men at de går hånd i hånd (Sommer, 2015). Fra mitt perspektiv er en førskolegruppe i barnehagen som arbeider med skoleforberedende aktiviteter et nøyaktig eksempel på hva Sommer (2015) advarer mot. Det handler ikke om at vi ikke skal arbeide bevisst med barns læring i barnehagen, og det handler ikke i så stor grad om *hva* barna skal lære. Det handler i mye større grad om *hvordan* vi mener barna skal lære (Sommer, 2015)

Med et ønske om at alle barn skal få begynne på skolen med like forutsetninger, har det vokst fram et behov for å finne ut hva som er effektivt for arbeidet med femåringenes læring i barnehagen. Svaret letes etter i evidensbasert kunnskap, der det menes å kunne bevises hva som ”funker” for en femårings læring der en kan utvikle verktøy som har ”dokumentert effekt” (Utdanningsforbundet, 2008). ”Ordet evidens stammer fra latin som betyr ”ex videre – å se ut fra”. Begrepet spiller på det som er innlysende, og fremstilles som det motsatte av synsing, og er med det hevet over enhver diskusjon” (Utdanningsforbundet, 2008, s. 12). Evidens kan derfor anses som dokumenterte sannheter i form av en entydig fremstilling av det som fremstår som det ”riktige” (Utdanningsforbundet, 2008). En av de som stiller seg

kritisk til dette er Gert Biesta (2007), som skriver om viser til at evidensbasert kunnskap med et ønske om å finne frem til "what works" ikke nødvendigvis er overførbart til å arbeide med barns læring. Slik jeg tolker Biesta viser en slik tankegang til et instrumentelt kunnskapssyn der en tenker at læring er noe som kan overføres til barna, og at læring skjer gjennom ytre påvirkninger. Biesta (2007) argumenterer derimot for et kunnskapssyn på læring som en indre prosess, og at det derfor ikke handler om hvordan en kan effektivisere læringen, men hvordan en kan tilrettelegge sine handlinger for at det potensielt kan oppstå læring. Dette krever at barnehagelæreren må kunne tilpasse læringen til hvert enkelt barns behov ut i fra gjeldende kontekst, som igjen krever at barnehagelæreren har mulighet til å utøve profesjonelt skjønn (Biesta, 2007). Et eksempel på dette kan være Agderprosjektet der det satses på femåringene gjennom et førskoleopplegg som skrives frem i stortingsmelding nr. 19: *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016). På bakgrunn av at det gjennom tidene har blitt kjempet for at barnehagen i større grad skal anerkjennes og få en høyere status (Korsvold, 2005), mener jeg det er bra at det ønskes å satses på barnehagen og forske på hva god læring i barnehagen kan være. Det jeg derimot mener er kritikkverdig er hvis det fremstår som et universelt læringsprogram som skal følges som en oppskrift i en kokebok, der sluttresultatet fremstår som det eneste riktige basert på evidensen fra prosjektet.

I følge Sommer (2015) er interessen for å i større grad innføre økt styring av skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, basert på forskning som viser hva barna ikke er så gode på når de begynner på skolen. Det er spesielt noen områder han trekker frem som han mener er vanlige satsningsområder: barns selvregulering, sosial kompetanse, og noen kompetanseområder som matematikk, språk og naturforståelse (Sommer, 2015). Etter at jeg hadde lest dette syns jeg det var spesielt bemerkelsesverdig da jeg fant ut at det er nøyaktig disse områdene som trekkes fram i Agderprosjektet som de viktigste å jobbe med (Pettersvold og Østrem, 2017). Betyr det at det er en felles forståelse om at det er dette det er størst behov for å fokusere på i barnehagen? Neste spørsmål blir da, hvordan måles dette? Igjen er det kompetanseområdene som ligner skolens grunnleggende ferdigheter som trekkes frem, og bekrefter på mange måter at skoleforberedelse er den sentrale satsningen (Solbrekke og Østrem, 2011).

I et helhetlig læringssyn kan ikke lek og læring skilles, da lek *er* læring. Ved å sette barna rolig ned ved bordet for å arbeide med skoleforberedende aktiviteter, der barnehagelæreren instruerer barna om hvordan det skal gjøres, motarbeider vi oss selv. Sommer (2015) viser til at det råder en tro på at det gjennom tidlig innsats arbeides det for senere gevinst, mens resultatet av tidlig innsats i virkeligheten gir senere tap. Sommer (2015) støtter seg til forskning som viser at langtidsholdbar læring er der barna har lært gjennom å gjøre egne erfaringer gjennom leken, og at forskning videre viser at en akademisk pedagogikk faktisk gjør barna dårligere forberedt til skolestart. I overført betydning vil dette si at når alle barna skal gjøre de samme skoleforberedende aktivitetene i førskolegruppa, enten de vil eller ikke, motarbeider vi oss selv. Risikoen er at vi i stedet gir barna prestasjonsangst, dårlig selvbilde og større atferdsvansker der barna blir tidligere skoletrøtte (Sommer, 2015). Det er ironisk at en slik pedagogikk faktisk fører til at de områdene som trekker fram som viktige å arbeide med i barnehagen, er de områdene barna sliter mest med på skolen. For å poengtere dette støtter Sommer (2015) seg til Hart (2003) sin undersøkelse som viser at barn som har erfart en direkte akademisk tilnærming i barnehagen er mer stresset enn barn som har opplevd en annen type pedagogikk. Dette stresset gir seg til uttrykk gjennom urolige kropp, mangel på impulskontroll og konsentrasjonsvansker.

Noe annet som jeg finner veldig interessant i Sommer (2015) sin artikkel, er hvordan han viser til viktigheten av en moderat aktiv barnehagelærer gjennom det han velger å kalle lekende læring. Han mener at barna skal lære både gjennom den gode frie leken, men også gjennom veiledet lek der barnehagelæreren er tilstedeværende gjennom å støtte og oppmuntre barna i deres egen læring. Dette bidrar til at barna blir aktive i egen læringsprosess, i motsetning til å bruke direkte instruksjoner der barna blir mer passive. Agderprosjektet er kritisert for å kalle de førskoleforberedende aktivitetene for lekbasert læring, da det menes at det ikke har noe med lek å gjøre, da lek kjennetegnes av at den er lystbetont og frivillig uten noe annet mål utover seg selv (Pettersvold og Østrem, 2017). Kan dette utsagnet tolkes som at det ikke er forenelig for en barnehagelærer å bevisst arbeide med lek og læring sammen? Fremstilles da begrepene likevel som dikotomier? Mye av kritikken rettet mot barnehagen som læringsarena er rettet mot frykten for at det økte fokuset på læring fører til en mer ”skolsk” barnehage, og at skal gå på bekostning av leken og det helhetlige læringssynet. Jeg stiller meg derfor spørsmålet, er det slik at mer vektlegging av læring må gå på bekostning av leken? I følge Lillemyr (2013) er det mulig å ha økt fokus på læring samtidig som leken vektlegges. Gjennom et bredt perspektiv på læring, mener Lillemyr

(2013) det er muligheter for å veksle mellom lekens og læringens arenaer, ut fra en helhetlig pedagogisk tilnærming. Med andre ord, det kan ikke bygges på en snever forståelse av læring som ofte ligger til grunn hos skolen, der det er en mer kognitivt orientert pedagogikk.

I følge Sommer (2015) er det viktig at læring i barnehagen skal ta utgangspunkt i barneperspektivet, der aktivitetene skal ta utgangspunkt i barnets interesser. Det er derfor ikke uten betydning hvordan barnehagelæreren velger å involvere seg. Hammer (2010) fant også ut gjennom sin undersøkelse av hvordan det ble arbeidet med barns læring i barnehagen, at det var lite bevissthet rundt dette området. Barnehagen har en lang tradisjon for å fokusere på prosessarbeid, der det ikke er noe mål i seg selv for hva barnet skal lære. Slik jeg tolker det, stiller Hammer (2010) seg undrende til hvordan barnehagelæreren kan forholde seg til barnehagens samfunnsmandat om å arbeide med barns læring, uten å fastsette mål for aktivitetene. Hun mener at årsaken til at det har vært lite fokus på innhold kan være en tatt – for – gitt holdning til at dette fokuset vil føre til en ”skolsk” barnehage. Samtidig påpeker Hammer (2010,) på lik linje med Sommer (2015), at det ikke er likegyldig hvordan barnehagelæreren velger å arbeide med barns læring. Hammer (2010) mener at gjennom et romantisk syn på barnet der den voksne involverer seg i liten grad, kan vi risikere å ekskludere enkelte barn fra læringsaktiviteter med tanke på at det varierte i undersøkelsen i hvor stor grad barna selv tok kontakt med barnehagelæreren og eksponerte sin nysgjerrighet. Barn trenger i samspill med en voksen å få lov til å bearbeide sin undring og opplevelse for at det skal utvikles erfaringer, kunnskap og forståelse (Sommer, 2015, s.235).

Slik jeg tolker Sommer (2015) og Hammer (2010), har altså barnehagelærerens rolle stor betydning for barns læring i barnehagen, og det er dermed ikke ubetydelig hvilke aktiviteter jeg tilbyr barna i barnehagen. Broström (2016) viser til barnehagelærerens arbeid med didaktikk som et grunnlag for å arbeide bevisst med barns læring i barnehagen. Didaktikk kan forklares som ”refleksjon over og formulering av formål, mål, innhold og organisering av praksis” (Broström, 2016, s. 124). Planlegging som gir kjennskap til situasjonen i forkant, og som er faglig forankret, gir barnehagelæreren pedagogisk stabilitet og overblikk. Dette mener Broström (2016) gir større muligheter for å improvisere underveis. Det handler slik jeg ser det, ikke om å lage læringsmål der jeg ønsker å måle barnas ferdigheter, men derimot handler det om å sette mål for å bevisstgjøre min egen viktige rolle i barns læring. Det skal

være rom for barns medvirkning, og det er alltid barneperspektivet som skal være i fokus. Dette innebærer slik jeg ser det, at aktivitetene ikke nødvendigvis utfolder seg slik jeg har tenkt på forhånd, det må være rom for spontanitet og følge opp barnas egen undring. Biesta (2005) mener at læring alltid kommer med en viss risiko. Det kan ikke planlegges på forhånd hva som skal læres, det kan hende du lærer noe helt annet enn du hadde tenkt, eller det kan hende at du lærer noe du egentlig ikke hadde lyst til å lære. Det er derfor nødvendig å være åpen for denne risikoen for å kunne i det hele tatt lære noe. Jeg kan altså ikke på forhånd bestemme hva barna skal lære, men jeg kan tilrettelegge situasjoner og aktiviteter slik at det potensielt kan oppstå læring.

4.3 Betydningen av fagspråk

Gjennom økt statlig styring og et ønske om å legge føringer for arbeidet med femåringenes læring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016), står barnehagelærerens autonomi i fare. På bakgrunn av dette stiller Greve et al (2014) spørsmål om barnehagelærerens muligheter til å være med på å bestemme barnehagens læringsinnhold og metoder i større grad er truet om barnehagelærerne fortsetter å unngå en tilnærming til læringsbegrepet i barnehagen. Lillemyr (2013) hevder at kritiske perspektiver på barnehagen som læringsarena ofte blir lagt frem uten refleksjon rundt hva en legger i læringsbegrepet. Jeg forstår dette som at barnehagelærerne fortsatt har en vei å gå når det kommer til å kaste seg med i kampen om å være med på å definere innhold og mening i læringsbegrepet i barnehagen. Sett i lys av at læringsbegrepet er et dynamisk begrep som hele tiden er i endring i takt med samfunnet, krever det at jeg som barnehagelærer reflekterer kritisk for å åpne opp for nye måter å tenke på i møte med nye krav og forventninger (Hogsnes, 2010).

I sin doktoravhandling har Liv Torunn Eik (2013) undersøkt barnehagelæreres videre kvalifisering det første året i yrket. Undersøkelsen viste at de nyutdannede barnehagelærerne var gode på sin aktørkompetanse. Det som kan forklares som barnehagelærerens kroppslige kunnskap basert på intuisjon, teft og følelser som gir seg til uttrykk gjennom handling (Gotvassli, 2013). En slik kunnskap kan være vanskelig å sette ord på og er derfor i mindre grad anerkjent i et samfunn som fokuserer på det målbare. Undersøkelsen til Eik (2013) viste derimot at kommentatorkompetansen til barnehagelærerne stagnerte, der fagspråket i stedet ble tilpasset til et hverdagsspråk hvor barnehagelærerne sidestilte seg med de ufaglærte.

Rotuhizen og Togsverd (2013, referert i Juritsen og Østmo, 2015, s. 156) hevder at fagspråk ikke bare er en samling av ord og uttrykk, men en måte å resonnere på. ”Det pedagogiske resonnementet innebærer å tematisere det pedagogiske som pedagogisk, der en åpent spør, undersøker og overveier hva som er det pedagogiske i en situasjon”. Det ligger i fagspråket slik jeg forstår det, evnen til å reflekterer over rådende diskurser og hva en legger i læringsbegrepet, sett i sammenheng med eget arbeidet med femåringenes læring i førskolegruppa. Aktørkompetansen og kommentatorkompetansen kan derfor ikke skilles, men må i stedet forutsette hverandre (Eik, 2013). Som kommende barnehagelærer er min påstand at det er helt nødvendig at jeg kan reflektere kritisk over rådende læringsdiskurser og min egen praksis i barnehagen, og sette ord på den kunnskapen jeg sitter med innenfor mitt profesjonsyrke. Det handler om å vise seg frem for å vise at det er barnehagelærerne som har den beste kunnskapen til å definere hvordan det skal arbeides med læring i barnehagen, og ikke et standardisert læringsprogram som skal passe det universelle barnet.

5. Avslutning

Gjennom et historisk tilbakeblikk kan vi i dag se en barnehage i endring. Barnehagelæreren møter i dag større politiske krav og forventninger til læringsutbytte i barnehagen, og det kan argumenteres for at det vises en mistillit til barnehagelærerens kunnskaper.

Barnehagelærerne kan derfor oppleve å havne i en profesjonell skvis med ulike lojalitetskrav (Thoresen, 2015). Når jeg opplever at de kravene som stilles til hvordan jeg skal arbeide med læring i en førskolegruppe går på tvers av det helhetlige læringssynet jeg har argumentert for bør ligge til grunn, opplever jeg å stå i et spenningsfelt mellom lojaliteten til politiske krav og lojaliteten til barna. Som barnehagelærer er jeg pliktig til å arbeide for å ivareta barnehagens samfunnsmandat, der jeg blant annet skal jobbe for å fremme læring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det aller viktigste mandatet jeg som barnehagelærer får er likevel å være lojal ovenfor barna. Det er alltid barnets beste som skal være i fokus (Greve, 2015).

Det har underveis i arbeidet med denne oppgaven, blitt publisert en ny forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som skal tre i kraft høsten 2017. Her har det kommet inn et nytt avsnitt om krav til progresjon i barnehagen der alle barn skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Min påstand er derfor at det kanskje er viktigere enn noen gang for barnehagelærerne å løfte frem sin kunnskap. Gjennom å bevisst ta i bruk fagspråket for å vise at det er barnehagelærerne som sitter på den profesjonelle kunnskapen om barns læring i barnehage, kan barnehagelærerne bruke sin stemme til å være med på å definere innholdet i læringsbegrepet, og dermed påvirke hvilken læringsdiskurs som blir rådende.

Som barnehagelærer ønsker jeg å jobbe bevisst med barns læring, men det må være rom for undring, spontanitet og barnets perspektiv. Dette krever at jeg som barnehagelærer må kunne ha mulighet til å ta høyde for det uforutsette (Biesta, 2007). I mitt arbeid med barns læring i barnehagen, ønsker jeg å ha muligheten til å legge den etiske fordring til grunn. Det handler om at i mitt møte med barna i barnehagen, holder jeg alltid litt av barnas liv i mine hender. Måten jeg velger å forvalte dette ansvaret på kan påvirke om et barns liv blomstrer eller visner (Eidhamar og Leer-Salvesen, 2013). Slik jeg ser det handler det mye om å styrke min egen rolle i barns læring, samtidig som barnehagelærerens posisjon må styrkes i et

sammfunnsperspektiv. Barna trenger å være i bevegelse, ikke å sitte ved bordet der de skal bli fortalt hvordan de skal lære. Piaget skriver: ” Et barn må gripe for å kunne begripe” (Gjentatt etter Wallin, 1981, s. 16), og er for meg det perfekte uttrykket for hvordan jeg ønsker å jobbe med helhetlig læring i en førskolegruppe.

Litteraturliste

- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Biesta, G. (2005). *Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning*. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.hihm.no/np/2005/01/against_learning_reclaiming_a_language_for_education_in_an_age_of_learning
- Biesta, G. (2007). *Why "what works" won't work: Evidence – based practice and the democratic deficit in educational research*. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.hihm.no/doi/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x/full>
- Broström, S. (2016). Fra børnehage til skole: fra barn til elev. I M. Øksnes & E. Sunsdal (Red.), *Læring* (s. 117-137). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Duedahl, P. & Jacobsen M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse: Metoder for social- og sunshedsvidenskaberne, bind 2*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Eidhamar, L. G. & Leer-Salvesen, P. *Nesten som deg selv: Barn og etikk* (3.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eik, L. T (2013) *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf?sequence=1>
- Fairclough, N. (2010) *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Hentet fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=nf7cAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=fairclough&ots=13ZeRkxTVF&sig=STyllc085EApXztFd5JcVGqiMKE&redir_esc=y - v=onepage&q=foucault&f=false
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201-219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hammer, A. S. E (2012). Undervisning i barnehagen? I E. E. Ødegaard (Red.). *Barnehagen som danningsarena* (s.223-240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2010). Barnehagen i endring. I H. D. Hogsnes, M-L. Angell & S. Nordtømme (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s. 53-76). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: Noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johansson, J-E. (2011). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.). *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 260-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E.(2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Juritsen, L. & Østmoen, J. P. (2015). Barnehagelærerens muntlige fagspråk – utfordringer og muligheter. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 155-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn: Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. Utg.). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/revidering-av-rammeplan/>
- Lillemyr, O. F. (2013). Læring i barnehagen. I E. Foss & O. F. Lillemyr (Red.), *Til barns beste: Veier til omsorg og lek, læring og dannelse* (s. 126-144). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Nordtømme, S. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I Hogsnes, M-L. Angell & S. Nordtømme (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2017, 31. mars). Hvilken barndom vil vi ha? [Bloggpost]. Hentet fra <http://www.mestermestrerikke.no/search/label/Agderprosjektet>

Skjæveland, Y. (2016). Nye perspektiv på leing av læring i barnehagen. I K. H. Moen, K-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena* (s.17-28). Oslo: Universitetsforlaget.

Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011) *Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt*. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.hihm.no/np/2011/03/art03>

Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitutionen. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61-78). København: Hans Reitzels Forlag.

Statistisk Sentralbyrå. (2017). *Barnehager, 2016, endelige tall*. Hentet fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

Tholin, K. R. (2011) Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.). *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 59-70). Oslo: Universitetsforlaget.

Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren: Profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Utdanningsforbundet. (2008). *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2008/evidens-og-evidensdebattens-betydning-for-utdanningssystemet/>

Vatne, B. (2013). Allsidig lek og læring i barnehagen. I E. Foss & O. F. Lillemyr (Red.), *Til barns beste: Veier til omsorg og lek, læring og danning* (s. 104-124). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Wallin, K. (2007). Barnens vardag på daghemmen. I K. Wallin, I. Mæchel & A. Barsotti (Red.), *Ett barn har hundra språk* (s. 9 – 50). Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB.

Øksnes, M. & Sunsdal, E. (2016). ”Æ har lært mæ det sjøl!”. Læring i barnehagen. I M. Øksnes & E. Sunsdal (Red.), *Læring* (s. 11-23). Oslo: Cappelen Damm AS.

Østrem, S. (2011). Hvilke mål styres barnehagen mot? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.). *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold. Hentet fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1>